

Escuelas y familias en contextos de migración: apuntes y reflexiones para la pos pandemia



Gabriela Novaro

Doctora en Antropología por la Universidad de Buenos Aires – Investigadora independiente del Conicet – Profesora Asociada del Departamento de Antropología – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires – Cátedra Antropología Sistémica I (Organización Social y Política).
gabriela.novaro@gmail.com

Resumen

En el texto abordamos la relación entre las escuelas y las familias migrantes en un barrio de la localidad de Escobar caracterizado por la alta presencia de población proveniente de Bolivia y por sus descendientes.

Las reflexiones se sostienen en un trabajo etnográfico desarrollado desde el año 2010 en contextos familiares, comunitarios y escolares. Este recorrido permitió identificar los proyectos y expectativas educativas de las familias y de las organizaciones de migrantes y las formas de vinculación con las escuelas.

Nos detenemos en los encuentros y distancias entre las experiencias familiares y las escolares; también exponemos los intentos de transitar estas distancias y reforzar la proximidad.

La reflexión sobre los avances, límites y tensiones para reforzar el diálogo entre la escuela y las familias parece particularmente necesario en un contexto que nos desafía a imaginar desde qué modelos de inclusión y desde qué instituciones seguiremos construyendo el futuro.

Para abrir la reflexión en el 2020

Nuestros escritos en el 2020 están atravesados por la pandemia, el aislamiento y la sensación de incertidumbre sobre el futuro. Una de las cuestiones hoy discutidas refiere a la movilidad y el modo en que las políticas de Estado se posicionarán frente a necesidad de regular los flujos de población y a la vez garantizar el derecho a migrar. No sabemos como se redefinirán estas cuestiones, pero tenemos la certeza de que comprender como se manifestaron hasta marzo del 2020 permitirá delinear formas de cuidado conjunto atentas a la historia, las expectativas presentes y las proyecciones futuras. Cuando se retome alguna forma de presencialidad las escuelas no serán las mismas, pero tampoco se reconstruirán desde la nada. El momento parece oportuno para pensar en los dilemas abiertos y

no resueltos en el sistema. En ese sentido este texto intenta aportar en torno a una de las cuestiones sobre las que creemos necesario reflexionar para proyectar formas más inclusivas: la relación de las escuelas con las familias migrantes.

¿Es posible crear lazos y comunidad a través de la virtualidad? El escenario pospandemia implica un retorno a la presencialidad, ya sea parcial o total. El cómo promovemos comunidad y acciones destinadas a este principio van a ser fundamentales para recuperar parte de lo que hemos perdido en estos tiempos.

Introducción

En el sistema educativo permanentemente se repientan y revisan muchas cuestiones. La relación con las familias es una de ellas. Sin embargo en este aspecto perduran muchas imágenes y dispositivos que limitan el encuentro y la construcción colaborativa. Esto se advierte de forma particular en contextos (como aquellos con alta migración) donde muchas familias se distancian de los parámetros de identificación que aunque discutidos, siguen operando como fuertes mandatos en el sistema. Esto nos invita a problematizar imágenes instaladas y profundizar formas de inclusión atentas a la diversa población que transita la escuela.

La población migrante, en particular la proveniente de Bolivia, se encuentra masivamente inserta en el sistema de educación primaria. En el nivel secundario, en cambio, la proporción de quienes se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo es significativamente más baja¹.

En otros trabajos advertimos que la presencia masiva, si bien es un dato destacable, no es en sí misma una garantía de inclusión en condiciones de igualdad. Nos hemos referido a múltiples factores asociados a la inclusión y a la exclusión educativa de la población migrante latinoamericana. En este texto quisiéramos considerar estas cuestiones a la luz de la situación en Escobar y más concretamente del barrio Lambertuchi de esta localidad.

El barrio Lambertuchi está habitado en una proporción significativa por migrantes procedentes de zonas rurales de Potosí-Bolivia y por sus descendien-

¹Estas apreciaciones se sostienen en información del último censo, en trabajos de investigación estadística (Cerruti y Binstock, 2012), y en relevamientos propios en la localidad donde trabajamos (Scasso y otros, 2018). Estos relevamientos muestran que si bien la caída en la retención del nivel secundario abarca a toda la población, es más significativa en la población boliviana. La información si bien es relevante y muestra tendencias significativas, debe ser actualizada con datos del próximo censo.

tes. La población boliviana llega a la localidad fundamentalmente a partir de la década del 80 y se inserta en el trabajo en las quintas y con posterioridad en mercados comunitarios de venta de productos hortícolas y textiles. La población boliviana conforma a principios del 90 la Colectividad Boliviana de Escobar (CBE o la Colectividad) que hoy nuclea alrededor de 1800 socios. La CBE mantiene fuertes vínculos con organismos del Estado argentino y boliviano y organiza actividades laborales, festivas y recreativas.

La investigación en que se sostiene este trabajo se desarrolla desde el año 2010 en espacios familiares, comunitarios y escolares de este barrio. Incluye registros observacionales, consulta de documentación, entrevistas y charlas informales. Realizamos además experiencias de acompañamiento a iniciativas de las escuelas y las organizaciones de migrantes.

Este recorrido permitió identificar los proyectos y expectativas educativas de las familias migrantes y las formas en que se vinculan con las escuelas. Registramos distancias significativas, pero también sostenidos intentos de transitarlas y reforzar la proximidad.

Sabemos que la relación de la escuela con las familias no es un tema sencillo. Su abordaje supone revisar imágenes de niñez, crianza, participación, presupuestos sobre el papel de la escuela y el lugar de otras instituciones en la formación de sujetos. Pensar esta relación posiblemente nos plantea cierta incomodidad en tanto hace visible problemáticas no saldadas y temas a ser revisados en el sistema educativo.

En el texto abordamos estas cuestiones luego de aludir al modo en que el sistema educativo se ha posicionado frente a la migración latinoamericana y de realizar breves precisiones sobre la situación de la población boliviana en Argentina. Estas alusiones generales enmarcan el tema, pero además permiten pensar que las cuestiones que describimos en Escobar son replicables o al menos significativas para abordar la situación de muchas otras localidades de Argentina.

Parte 1:

El sistema educativo, la migración latinoamericana y la población boliviana en Argentina

1.1 Sistema educativo y migración latinoamericana

El sistema educativo argentino se constituyó en su origen desde algunos parámetros inclusivos y otros excluyentes. Entre estos últimos, propició una imagen positiva de la migración europea y estereotipos sobre “el atraso” y el carácter supuestamente incivilizado de América Latina y del “interior” de Argentina. Distintas figuras de fuerte impacto en las escuelas, a través de textos de gran circulación entre los docentes fortalecieron estas imágenes. Esto coexistió con un fuerte mandato nacionalizador. Políticas y discursos de principios del siglo XX exaltaron la idea de que las escuelas debían revivir el patriotismo, convertir a los alumnos en cruzados de la argentinidad (términos frecuentes en los discursos educativos de la primera mitad del siglo XX). Los proyectos de asimilación se instalaron junto con formas excluyentes y tradicionales del nacionalismo y la exaltación de sentimientos

de rechazo al extranjero; estas interpretaciones no son las únicas expresiones del nacionalismo, pero sí las que tendieron a imponerse.²

Desde este posicionamiento la población migrante latinoamericana fue puesta en el lugar de lo carente o de lo sospechoso de ocupar un lugar que no le corresponde.

En este contexto la función asignada a la escuela fue básicamente integrar borrando las marcas de origen de la población (la indígena, la rural y la migrante pobre). Este mandato fue muy fuerte en el sistema educativo y dejó hondos huellas hasta nuestros días.

A partir mediados del 80, como parte de la transición a la democracia, los paradigmas de homogenización y asimilación comenzaron a ser cuestionados en Argentina. En este contexto empezaron a tener cada vez más legitimidad la idea de inclusión (como proyecto de igualación que da lugar a lo diverso) y el enfoque intercultural. Estos discursos avanzaron sobre los mandatos tradicionales y dieron lugar a nuevas presencias, a otros diálogos con la heterogénea población que transita las escuelas. No obstante, las preocupaciones fundamentales parecen haberse centrado en universalizar la cobertura (meta prácticamente lograda en la educación primaria). El replanteamiento del paradigma civilizatorio y uniformizante que estructuró el sistema educativo permitió modificar muchas cuestiones, pero no terminó de instalarse en los distintos niveles ni en la cotidianidad de las escuelas. (Novaro, 2016).

Sigue siendo una deuda en el sistema revisar presupuestos sobre distancias insalvables entre los mandatos de identificación de la escuela y las formas de socialización que se alejarían de los mandatos hegemónicos (aquellas que caracterizan las situaciones de pobreza, diversidad étnica y movilidad, entre otras). En el mismo sentido, resta aún problematizar en muchos actores educativos el supuesto de que la escuela constituye la única instancia legítima de formación y transmisión de saberes. Desde este presupuesto las experiencias formativas no escolares encuentran poco espacio y habilitación desde el discurso escolar. En los contextos de alta migración, como aquel donde trabajamos, estas concepciones pueden dificultar que la escuela dialogue con experiencias que las familias y organizaciones consideran fundamentales para mantener su continuidad.

Por ello creemos que uno de los mayores desafíos pendientes es sostener concepciones y proyectos que reconozcan la particularidad de los trayectos y pertenencias colectivas, que sigan apostando por una forma amplia de inclusión e igualdad, donde la diversidad tenga un lugar.

²Otras corrientes de la ideología nacionalista incluyen elementos de cuestionamiento al orden dependiente y construyen colectividad desde nociones amplias. Estas tendencias, si bien se expresaron en algunos periodos en las políticas educativas, en general no fueron las hegemónicas.

Estos dilemas parecen manifestarse particularmente en la escuela secundaria. Esta, en opinión de algunos especialistas, muestra profundas dificultades para superar la lógica selectiva e innovar en su estructura y funcionamiento y sostener modificaciones necesarias para incluir a jóvenes históricamente excluidos (Terigi, 2015; Toscano y Díez, 2012). Los jóvenes migrantes e hijos de migrantes bolivianos son parte de estos sectores que reforzaron las apuestas por incluirse masivamente en el nivel en los últimos años.

1.2 La migración boliviana en Argentina

La migración latinoamericana acompañó la conformación del Estado nacional, pero comenzó a ser más visible a mediados del siglo XX. A lo largo de la historia se mantuvo relativamente constante —en cerca del 3 % de la población total—. En las últimas décadas del siglo XX cambiaron los componentes migratorios y los patrones de radicación.³

La población proveniente de Bolivia constituye el segundo colectivo migrante en Argentina (luego de la paraguaya). En general se ha desplazado buscando mejorar condiciones de vida que estaban al límite de la reproducción en sus territorios de origen. En la mayoría de los casos se inserta en Argentina en condiciones de subalternidad, segregación territorial, precariedad laboral y sufre recurrentes situaciones de discriminación (Pacceca y Courtis, 2008). En los últimos años se produjo en Argentina un movimiento sostenido por el reconocimiento de derechos de colectivos migrantes. La Ley Migratoria del 2003 y los cambios en el marco legal son en gran medida producto de estos movimientos y acciones colectivas. (Ceriani, 2011). En un sentido semejante podemos reconocer numerosas disposiciones de la ley educativa vigente.⁴

Junto con ello se registra una situación que pareciera particularmente visible entre la población boliviana y que hace necesario pensar los modos de proyectar su inclusión: la fuerte tendencia a agruparse en determinados territorios (tales como el barrio donde trabajamos), fortalecer los procesos asociativos en organizaciones (cooperativas, centros recreativos, asociaciones de mujeres y jóvenes) y mantener importantes vinculaciones con el Estado boliviano. Estas organizaciones explicitan una serie de demandas por la vivienda, el trabajo, la regularización documentaria, y también, por el acceso educativo en condiciones de mayor igualdad. Estas prácticas y los mandatos vigentes del sistema educativo instalan la pregunta: ¿cómo proyectar la inclusión en situaciones donde los sujetos manifiestan su opción por permanecer en el país, pero también por seguir vinculados a su territorio de origen?

Parte 2:

Familias y escuelas en el barrio Lambertuchi de Escobar

2.1 Las familias bolivianas y la expectativa de que sus hijos sigan siendo bolivianos y sean alguien en la vida

En Lambertuchi resulta muy difícil (y posiblemente inadecuado) escindir la dinámica familiar de la de las organizaciones de migrantes. Por eso, si bien la referencia central es a las familias, muchas alusiones corresponden también a los proyectos educativos de la Colectividad Boliviana de Escobar.

En la CBE, si bien lo escobar es un tema de atención permanente, no es objeto de proyectos tan visibles como aquellos vinculados a ámbitos como el trabajo, las festividades, la recreación. Los referentes de la CBE aluden con preocupación a la falta de guarderías, el alto nivel de analfabetismo entre los adultos, la discontinuidad en los estudios de nivel medio.

En momentos en que intentaba organizar un proyecto de alfabetización de adultos la responsable de una asociación de mujeres del barrio (la Asociación de mujeres bolivianas de Escobar) dijo a las socias:

“por esto (el abandono escolar de los chicos) es importante la alfabetización, para nuestros hijos, tenemos que hacer algo, porque además si la madre sabe leer y escribir va a poder ayudar al chico de otra manera” (Registros de reuniones de la Asociación, 2013).

Numerosas prácticas familiares aparecen atravesadas por la escuela: los manejos cotidianos de los tiempos y espacios domésticos, las interacciones de padres e hijos movilizadas por la escolaridad, los viajes a Bolivia que muchas familias procuran adecuar al calendario escolar, etc.

Pero además de la preocupación por lo escolar se advierte la importancia que para las familias y organizaciones tiene la formación en sentido amplio de los niños y jóvenes: esta formación, en términos sintéticos y tal vez simplificadores, la registramos orientada por dos objetivos: que sigan siendo bolivianos y que se incluyan en Argentina.

En trabajos previos damos cuenta de cómo las familias del barrio muestran reiterada preocupación porque los niños y jóvenes se incluyan en actividades que los definan como parte de la comunidad

³Al disminuir la migración de ultramar, la migración latinoamericana constituye un porcentaje cada vez más significativo de la población migrante.

⁴La ley de Migraciones 25.871 establece el derecho a la educación para la población inmigrante cualquiera sea su condición de regularidad. En consonancia, la Ley de Educación Nacional (N° 26.206/2006) establece que deben disponerse las medidas necesarias para garantizar a las personas migrantes el acceso a los distintos niveles educativos y las condiciones para la permanencia y el egreso.

boliviana. En este sentido se comprende el interés por la incorporación de los niños y jóvenes en las organizaciones y en actividades productivas que tienen una clara relación con Bolivia y con Argentina (mercados hortícolas, ferias de ropa)⁵; también la centralidad de la convocatoria a que integren grupos de danza, música y fútbol, a que asistan y participen en las fiestas cívicas bolivianas. En contextos familiares la preocupación por la continuidad identitaria se advierte en múltiples situaciones que involucran a los distintos miembros de la familia: el casamiento entre “paisanos”, la preparación de comida boliviana, la expectativa de que los niños viajen a Bolivia etc.

Parece bastante claro que en las familias bolivianas la expectativa de continuidad identitaria en las jóvenes generaciones busca su realización en espacios comunitarios paralelos a la escuela. Pero al mismo tiempo, este proyecto de continuidad de la referencia a Bolivia en sus hijos y nietos se corresponde con expectativas y demandas a las escuelas del barrio. Hemos registrado esto en particular en un aspecto (aunque sin duda se manifiesta en muchos más): el mantenimiento de formas de disciplina y respeto vinculadas a la imagen de los *niños bolivianos*.

Cuando preguntamos a las madres y padres por las relaciones con la escuela en Argentina, luego de una valoración positiva, es frecuente la referencia añorada a las formas escolares más disciplinadas en Bolivia y su asociación a los modelos de sujeto educado y respetuoso de la autoridad adulta. Ambos comentarios aparecen asociados a la búsqueda de que sus hijos reproduzcan actitudes, modos de ser y comportarse como niños bolivianos. Hemos registrado en muchos migrantes bolivianos miradas legitimadoras y naturalizadoras de prácticas que se recuerdan como habituales en las escuelas de Bolivia: la enseñanza basada en la repetición, la insistencia en la prolijidad, en algunos incluso las sanciones y castigos. Resulta significativo que estas características refieren a un supuesto presente en Bolivia, cuando en realidad se sostienen en recuerdos del momento en que se migró, en muchos casos varias décadas atrás.

Estas miradas sobre la disciplina y el orden de la escuela en Bolivia no impiden que en forma recurrente los padres, valoren la afectividad y el trato personalizado y muchos otros aspectos de las escuelas argentinas.

El pedido a la escuela argentina de mayor orden y disciplina, legitimado en el recuerdo de la escuela boliviana como más ordenada y con mayor legitimidad de la autoridad adulta, de alguna forma, da indicios de la apuesta porque las jóvenes generaciones se socialicen en pautas similares a las que vivieron sus antecesores. Para comprender los sentidos de esta demanda es necesario considerar las tensiones identitarias en la localidad, concibiendo a la escuela como un espacio más donde se manifiesta la apuesta de familias y organizaciones por la conti-

nuidad y la experiencia de la discontinuidad en las relaciones intergeneracionales (Novaro, 2017). La valoración de pautas tradicionales de interacción y comunicación plantea complejas interpelaciones a la escuela argentina y la adhesión a las políticas de respeto a los derechos del niño.

Estas demandas y el peso de las experiencias educativas en contextos comunitarios hablan, como decíamos, del proyecto de que sus hijos sigan siendo bolivianos.

En las familias bolivianas de Escobar, los discursos y acciones que sostienen la continuidad como colectivo se expresan junto con fuertes expectativas porque las jóvenes generaciones se incluyan en la sociedad argentina en condiciones de mayor igualdad. La simultaneidad de los proyectos por la continuidad identitaria y por la inclusión es una característica inherente a la condición transnacional de vida⁶.

Advertimos que el proyecto de inclusión exitosa en Argentina se vincula al deseo de reconocimiento de sus hijos que les permita superar la situación de pobreza y sumisión (frecuentemente asociado a la vida en las quintas en los primeros años de la migración) y distanciarse de los prejuicios dominantes hacia esta población.

Los proyectos de inclusión, reconocimiento y también de éxito y ascenso de algunas familias trasladan demandas explícitas a la escuela. Estas se vinculan sobre todo a la expectativa de sostenimiento de trayectorias educativas largas.

El deseo de que sus hijos sigan siendo bolivianos y también de que sean alguien en la vida, de que se distingan como colectivo y se incluyan en Argentina interpela fuertemente los mandatos y proyectos escolares.

2.2 Las escuelas públicas del barrio

En el barrio hay dos escuelas primarias y dos escuelas secundarias públicas: la primaria 28 y secundaria 20, cerca de la plaza, y la primaria 16 y secundaria 6, cerca de la ruta que comunica la localidad con el centro de Escobar.

La escuela 28 fue creada en el año 1991 cuando el barrio estaba habitado por una cantidad significativa de población boliviana. La secundaria 20 comienza a constituirse en el 2006 y se constituye por resolución en el 2014; está orientada en economía y administración.

La primaria 16 fue creada muchos años antes, en

⁵Aspecto profundizado en este volumen por María Laura Diez.

⁶El transnacionalismo es definido en opinión de diversos especialistas por las relaciones y pertenencias simultáneas a los territorios de origen y destino (Levitt-Schiller, 2004; Haesbaert, 2013). En el barrio es importante advertir que el mantenimiento de lazos políticos y económicos con Bolivia es una condición para fortalecer al colectivo migrante en una situación social y económica compleja.

1963. En ese momento la población extranjera provenía mayormente de países europeos y asiáticos. La secundaria 6 comienza a funcionar primero junto con la primaria y se constituye como institución separada en el 2010; está orientada en Ciencias Sociales.

Advertimos en las escuelas cercanas a la plaza una presencia significativa de la población boliviana, pero también que en distintos actores esta representación está sobredimensionada.

Las escuelas cercanas a la ruta aparecen como espacios demandados tanto en el nivel primario como en la secundaria.

La dirección de la escuela 20 expresó en reiteradas oportunidades su interés por vincularse a las familias y proponer cierta flexibilización del régimen académico, considerando tanto la situación de estudiantes con sobreedad, como de aquellos que sostienen actividades domésticas y laborales. Estas iniciativas dan cuenta del intento de replanteo del calendario y la organización escolar, para aproximarlos a la movilidad y las situaciones de vida de las familias.

Las semejanzas y particularidades entre estas instituciones las muestra más o menos penetradas por la lógica de los territorios en que se ubican y por discursos igualadores.

En todas las instituciones, con sus particularidades registramos intentos para aproximarse a las experiencias formativas no escolares de los niños y jóvenes, reconocer y valorar su conocimiento y sus trayectorias de vida.

Notamos asimismo que si bien hay matices entre los distintos niveles y escuelas, frecuentemente lo nacional argentino sigue teniendo una gran centralidad en la enseñanza de las ciencias sociales y en los actos escolares. Esto debe pensarse, como antes decíamos, desde los distintos sentidos de la idea de nación (más o menos inclusores). Nos preguntamos qué sucede cuando la centralidad de lo nacional argentino obtura la presencia de otras expresiones e identidades o las deja en un lugar subordinado. En las escuelas del barrio advertimos el lugar creciente para otras referencias de identificación, para habilitar múltiples imágenes y voces. Esto no es menor considerando la histórica ausencia de ellas en las escuelas argentinas; pero sigue vigente la pregunta por cómo hacer para que estas presencias se desplieguen con mayor legitimidad y vayan más allá del formato folklórico que en ocasiones las legítima, pero también las encasilla.

En definitiva en la escuela, como en tantos otros espacios sociales, los encuentros y desencuentros se construyen y redefinen cotidianamente en una lógica plagada de tensiones y de límites, de persistencia de formas tradicionales de concebir y actuar (en este caso con relación a los considerados otros nacionales) pero también muchas veces de voluntades inclusoras en contextos ciertamente complejos que desafían los dispositivos instalados. Esta

complejidad se advierte también en la forma de vinculación de las escuelas con las familias.

2.3 Diálogos y distancias en la relación de la escuela con las familias migrantes

Diversos trabajos en Argentina se han centrado en la complejidad de la relación de la escuela con las familias de sectores populares (Santillan-Cerletti, 2011). Nos preguntamos aquí por las particularidades que estos procesos adquieren en un contexto de alta migración.

La mirada de la escuela sobre las familias migrantes suele al mismo tiempo reconocer la complejidad del contexto social y económico, pero también cuestionar algunas decisiones familiares. Mencionamos brevemente a continuación cuatro situaciones con relación a las cuales estas distancias se muestran especialmente complejas en el barrio Lambertuchi: la movilidad de la población, las formas de participación familiar en la escuela, las imágenes de infancia y crianza y las dificultades para dar lugar a la apuesta simultánea de las familias porque sus hijos mantengan su distinción como colectivo y se incluyan en Argentina.

2.3.1 La movilidad de la población y el calendario escolar

Las instituciones estatales, suponen, en general, cierta fijeza de la población al territorio. Esto parece una condición para planear, anticipar y organizar. Sin duda la movilidad de la población crea desafíos a este presupuesto. Entre la población boliviana de Lambertuchi los viajes son una práctica recurrente asociada a estrategias de supervivencia y mantenimiento de la relación con el país de origen, emprendimientos productivos sostenidos en Bolivia, mantenimiento de lazos familiares, tramites, cuidado de parientes, festividades. Menciones al acá (Argentina), alternan permanentes alusiones al allá (Bolivia). Esta multiterritorialidad interpela formas escolares de pensar lo nacional, el territorio y las fronteras (Hendel-Novaro, 2019).

En reiteradas oportunidades escuchamos en las escuelas del barrio comentarios acerca de las dificultades que plantean los viajes familiares para la organización institucional. Algunos actores escolares asocian linealmente la movilidad y los viajes de las familias bolivianas a dificultades para el aprendizaje y la continuidad del ciclo escolar. Registramos también propuestas para adecuar el funcionamiento de la escuela a esta situación que sin duda desafía las concepciones legitimadas de trayectoria escolar.- contexto social y económico, pero también cuestionar algunas decisiones familiares. Mencionamos brevemente a continuación cuatro situaciones con relación a las cuales estas distancias se muestran especialmente complejas en el barrio Lambertuchi: la movilidad de la población, las formas de participación familiar en la escuela, las imágenes de infancia y crianza y las dificultades para dar lugar a la apuesta simultánea de las familias porque sus hijos mantengan su distinción como colectivo y se incluyan en Argentina.

2.3.2 Las formas de participación de las familias

Otro aspecto complejo en la relación se vincula a las formas de presencia y ausencia de las familias en la escuela.

Las escuelas en Argentina (y también en el barrio) en general convocan a las familias para solicitarles acompañamiento en los actos escolares, colaboración en distintas tareas que hacen a las condiciones del edificio y la infraestructura, organizar viajes, integrar la cooperadora, realizar actividades de apoyo material y financiero. En situaciones puntuales las invitan también a estar presentes en momentos de aprendizaje áulico; las convocan, por supuesto para apoyar las actividades escolares en el hogar. Las invitan también para informarles por el desempeño de sus hijos: entrega de boletines, problemas de conducta. En algunos casos en las escuelas de Lambertuchi se habilita que las familias participen en otro tipo de iniciativas por ejemplo, protagonizar clases, dar charlas en los actos. Padres y madres también sostienen iniciativas puntuales por llevar la cultura boliviana a la escuela que han sido, en general, bien recibidas desde las instituciones.

Los docentes están muy pendientes de estas situaciones, suelen valorar la respuesta de algunos y preocuparse por la poca participación de otros. En el caso de los padres bolivianos, algunos docentes asocian la ausencia de muchos de ellos al supuesto de que la escuela no es una prioridad, otros piensan más bien en las extensas jornadas de trabajo e implementan múltiples formas de convocarlos.

El involucramiento en ocasiones limitado de las familias en la escuela resulta un tema a problematizar, sobre todo considerando que los padres (en nuestro caso los padres bolivianos) manifiestan, recurrentemente, la preocupación y valoración por la escolaridad de sus hijos.

Es necesario considerar además que las familias bolivianas del barrio en muchos casos han sostenido formas de participación en las escuelas de Bolivia que aparecen definidas desde principios y dispositivos más comunitarios (juntas escolares, proyectos sociocomunitarios productivos), diferentes a aquellos que los convocan a participar en las escuelas argentinas.⁷

2.3.3 Las imágenes de niñez y de crianza

Como decíamos, es posible registrar distancias entre la escuela y las familias bolivianas en torno a actitudes y formas comunicativas esperadas en los niños y los jóvenes que, en muchas familias bolivianas, se asocian a la valoración del respeto y la disciplina. Conversamos con docentes que sostienen miradas críticas sobre el estilo supuestamente sumiso de los niños bolivianos. Advertimos así que un rasgo de la conducta infantil considerado muchas veces positivo desde los migrantes (obediente) parece en ocasiones valorado negativamente en el nuevo contexto nacional (sumisos, pasivos). Como también decíamos, consideramos que estas imágenes sobre la obediencia y la disciplina, que sin duda ponen en

tensión el paradigma de los derechos y las modernas imágenes de niñez, antes de juzgadas, deben ser entendidas y explicadas en su complejidad, lo que no implica adherir a ellas. Plantean en todo caso un aspecto donde el dialogo entre el modelo de niño y sujeto del sistema debe dialogar con otros modelos. Creemos que este dialogo debe hacerse desde posiciones permeables a la escucha de diversas referencias, sin que ello implique renunciar al paradigma de derechos.

2.3.4 El proyecto simultáneo de continuidad identitaria y de inclusión en Argentina

Por último, una mención especial se vincula al modo en que las escuelas se posicionan ante la coexistencia de proyectos de los padres por la distinción de sus hijos (como bolivianos) y por su inclusión (en Argentina). Algunos actores escolares alternan entre visibilizar centralmente las actitudes de integración: los jóvenes no quieren saber nada con Bolivia, a poner en cuestión las actitudes que evalúan como aislamiento: solo se juntan entre ellos. En ocasiones se presupone que las opciones para esta población son o aislarse o integrarse y, para los niños, o bien quedar sujetos pasivamente a los mandatos familiares o bien renunciar a sus historias y referencias colectivas. Así registramos muchas dificultades para acompañar el simultáneo deseo de inclusión y distinción de las familias, los recorridos transnacionales que atraviesan sus vidas y desde los que proyectan el futuro de sus hijos. Recuperamos más bien situaciones donde los docentes sienten esto como un desafío para proyectar formas de identificación nacional más inclusivas que contemplen en este caso dobles pertenencias y referencias a múltiples territorios.

Para cerrar abriendo interrogantes

Las múltiples experiencias formativas de los y las jóvenes en contextos comunitarios, la apuesta por la inclusión escolar, las demandas de disciplinamiento, la preocupación por la escuela son indicadores de la complejidad de los sentidos de lo educativo, y de la coexistencia de múltiples expectativas y estrategias en las familias y organizaciones.

Nos muestran situaciones que en alguna medida incomodan a los modelos instalados, pero también nos invitan a buscar alternativas creativas.

Haremos una breve referencia a los dos últimos puntos. La valoración y demanda a la escuela de mayor disciplina, legitimada frecuentemente en el recuerdo de las escuelas bolivianas están señalando la preocupación por la transmisión de una forma de ser asociada a lo boliviano y un posicionamiento de la población migrante con relación a la escuela como espacio de continuidad o discontinuidad de

⁷En textos previos profundizamos en esto comparando la forma de relación con las familias en las escuelas de Argentina y de Bolivia (Diez-Novaro, 2014).

la transmisión a las nuevas generaciones. Al realizarse desde posiciones que en cierta medida refuerzan los lugares jerárquicos de autoridad entre adultos y niños, estas expectativas deben ser también leídas en relación con los modelos de sujeto y de socialización en tensión y atendiendo a las relaciones intergeneracionales del barrio. Es en la contextualización con las tensiones identitarias de la localidad que comenzamos a comprender su sentido, sin que esta comprensión, como ya dijimos, implique necesariamente adherir esta demanda.

Con relación a los proyectos por que sus hijos sigan siendo bolivianos y se incluyan en Argentina aludimos a las dificultades de las escuelas para trabajar con el simultáneo proyecto de distinción y de inclusión que las familias bolivianas proyectan. Advertimos que la legitimación de estas expectativas supone revisar las formas de pensar las identificaciones y los proyectos lineales de inclusión educativa. Esto hace necesario replantear ciertos presupuestos fundantes: la asociación del deseo de distinción con el encapsulamiento y de los proyectos de integración con la asimilación. Aunque problematizado, parece seguir presente en algunos actores escolares una forma de pensar la integración escolar, que presupone que formar parte de la nueva nación supone renunciar a la de origen.

Bibliografía

Cerrutti, Marcela, & Binstock, Georgina. 2012. Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Diez, María Laura; Novaro, Gabriela. 2014. "Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural" En Alicia Villa; María Elena Martínez (comp.) Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. 232 p. pp 199-230 Editorial Noveduc (Ensayos y experiencias)

Scasso, Enria, Jaureguizar y Bortolotto. 2018. "Caracterización de la población migrante y boliviana de los barrios Lambertuchi y Bardessono". Partido de Escobar, Buenos Aires, Argentina, 2019 (documento de trabajo coordinado M.L.Diez y G. Novaro).

Haesbaert, Rogerio. 2013. "Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad". Cultura y representaciones sociales 8 (15): 9-42.

Hendel, V; Novaro, G (2019) Migración, escuela y territorio. Experiencias del espacio dejado y el espacio habitado en contextos comunitarios y escolares. 0327-7763 Dossier Interculturalidad y Educación. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Vol 45 pp 57-76

Levitt Peggy y Nina Glick Schiller. 2004. "Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar. La simultaneidad", Migración y Desarrollo. Segundo semestre, 3: 60-91

En definitiva, el recorrido permite concluir que las escuelas de Lambertuchi ilustran las tensiones del sistema educativo entre la distinción y la igualación. Se registran muchos avances, pero también continúa pendiente la necesidad de incluir y legitimar otras voces, de habilitar otros diálogos desde la escuela con las familias y organizaciones; esto implica interrogar formas de definir espacios y tiempos, imágenes de niñez y juventud, presencias habilitadas e identificaciones en tensión. Las condiciones de posibilidad de ello no se limitan a las escuelas sino a las bases mismas del sistema, e incluso lo desbordan interpelando a una sociedad todavía en deuda con la construcción de miradas y dispositivos más igualitarios e inclusivos.

Hoy, en un mundo desafiado en su normalidad, todo esto se nos presenta como oportunidad para construir nuevas formas de relación. Cuando nos reencontremos deberemos pensar en instituciones donde imaginar la inclusión de todos en su diversidad sea un proyecto deseable y posible. Tal vez también, en las condiciones que la pandemia ha puesto en evidencia, esto comience a verse como una condición de supervivencia colectiva.

Novaro, Gabriela. 2016. "Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina". *Nómadas Revista de Ciencias Sociales*, Colombia IESCO, Vol 54, págs. 105 a121.

Novaro, Gabriela. 2017 "Migración y educación en Argentina: inclusión, exclusión y diferenciación en la relación familias-escuelas". En Leda Rodríguez (comp) *Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização*. Brasil, Argentina e EUA, Pontificia Universidad Católica de San Pablo Brasil, CAPES, Escuta, FAPESP pp 111-131

Pacecca María Inés - Courtis, Corina. 2008. *Inmigración contemporánea en Argentina: Dinámicas y políticas*. Serie Población y Desarrollo, 84. Buenos Aires.

Santillán, Laura - Cerletti, Laura 2011. Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la antropología y la educación. *Boletín de Antropología y Educación* pp. 7-16. Año 2 - N° 03. Diciembre, 2011

Terigi, Flavia. 2015. "La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional". *Diálogos del SITEAL*. OEI, IIPE, Unesco, SITEAL, Buenos Aires.

Toscano, A. y M. Diez (coord.) 2012. *Adolescentes y Secundaria Obligatoria*. Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes. Ed. UNGS-Unicef, Buenos Aires.

UNLA/ UNICEF (2015) *Niñez, migraciones y derechos humanos*. Hacia una democratización de las políticas migratorias en Argentina. Universidad Nacional de Lanús, Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, Buenos Aires